

A didática contemporânea de língua portuguesa entre expediente retórico e produto científico: pressupostos histórico e teórico e estudo de casos

*Contemporary didactic of Portuguese language between
rhetoric expedient and scientific product: historical
and theoretical assumptions and case studies*

Cindy Mery Gavioli-Prestes, Gissele Chapanski***

RESUMO

Em tempos pautados pela valorização do discurso científico, que autoriza pensamentos e consolida verdades, da academia à grande mídia, os ambientes de ensino de Português Brasileiro como Língua materna ainda se valem de diversas concepções opacas a análises de acordo com a metodologia de qualquer ciência propriamente dita. Em manuais de ensino de Português como língua materna, na prática escolar e mesmo no vasto aparato metalinguístico que corre paralelo ao circuito oficial da educação (como blogs e demais instrumentos midiáticos), é possível flagrar mecanismos de observação dos fatos da língua apoiados exclusivamente na reprodução de posições calcificadas dentro do que se poderia chamar aqui de uma retórica metalinguística no Ocidente. Para algumas dessas “explicações gramaticais”, o valor de verdade emana de uma permanência diacrônica capaz de remontar ao circuito gramatical da Antiguidade. Para outras tantas, trata-se apenas do surgimento de um valor de autoridade plasmado tão somente pela repetição de conteúdos dentro de um circuito mais atual chancelado socioculturalmente. O presente artigo tem por intuito propor uma análise das razões e do funcionamento de tal contraste, representado pela permanência, nos diversos ambientes de ensino de Português como língua materna, de discursos já esvaziados, ou, ao menos, questionados pelas Ciências da linguagem. Para isso, discutiremos aspectos relacionados à terminologia gramatical e linguística, bem como a noção de sujeito e de subordinação.

167

Palavras-chave: *retórica; linguística; gramática.*

* Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

** Professora Adjunta nas Faculdades Santa Cruz e doutoranda na Universidade de Campinas.

ABSTRACT

168

In times ruled by scientific discourse appreciation, which authorizes thoughts and consolidates truths, from the academic field to the wide media, Brazilian Portuguese as first language teaching environments are still based on many opaque conceptions instead of analysis following to a methodology as any science in itself. In Portuguese as first language teaching textbooks, at school daily practice and even in the wide metalinguistic apparatus occurring parallel to the official education circuit (such as blogs and other mediatic instruments), it is possible to see observation mechanisms of language facts based exclusively on the reproduction of calcified positions inside what may be called here a metalinguistic rhetoric in the Western world. For some of those “grammar explanations”, the truth value comes from a diachronic permanence going back to the grammar circuit in Ancient times. For so many others, this is merely about the appearance of authority value shaped only by content repetitions inside a more current circuit having a sociocultural chancel. This article aims to analyze reasons and functioning of such contrast, represented by the permanence, in different Portuguese as first language teaching environments, of already emptied discourses, or, at least, questioned by language Sciences. In order to do so, we are going to discuss aspects related to grammar terminology and linguistics, as well as the notion of subject and subordination.

Keywords: *rhetoric; Linguistics; grammar.*

1. Introdução

169

No cenário geral de ensino e aprendizagem do Português Brasileiro (doravante PB) como língua materna, ainda é possível flagrar uma prática discursiva atrelada a expedientes essencialmente retóricos, em franca concorrência com o arcabouço nocional e metodológico das ciências propriamente ditas. Neste momento da história, tal fato contrasta com um movimento discursivo predominante e, portanto, suscita uma investigação mais pontuada. É crescente o espaço aberto à divulgação científica na mídia, assim como são caras ao grande público explicações ditas “científicas” para fenômenos do cotidiano, num movimento que tanto valida pautas para veículos de comunicação, quanto mobiliza opiniões e valores.

Na contramão desse fenômeno, parecem estar as questões concernentes à língua e à linguagem. Em uma análise superficial já se pode perceber que o número de notícias, blogs, aulas-show sobre pontos da gramática tradicional (doravante GT) supera em muito aqueles a respeito de assuntos inerentes à Linguística propriamente dita na mídia. Ou seja: a divulgação “científica” da área se relaciona mais com o aspecto tradicional dos estudos da linguagem do que com o científico propriamente dito.

Não alheio a todo esse cenário, o ambiente educacional da contemporaneidade, em linhas gerais, apoia-se no modelo epistemológico de busca pela verdade proposto

pelas ciências, sob um prisma crítico, analítico, investigativo, em que determinado rigor instrumental e de método é determinante para a validação do que se afirma ou defende. Nesse contexto, a permanência de valores e ideias oriundos exclusivamente da transmissão histórica praticamente linear de determinados conteúdos (da gramática grega antiga até os nossos dias, por exemplo) chama a atenção para um processo de autorização de argumentos e estruturas puramente retóricas dentro do pensamento metalinguístico, aparentemente sem par em outras disciplinas ou âmbitos do saber escolar e contrário à valorização geral do discurso científico.

A exemplo, tome-se o caso das regras de pontuação. Ainda se observa, no cenário contemporâneo, a tentativa de explicar o emprego da vírgula em determinado ponto da sentença mediante a justificativa de que, naquele trecho, se faria uma “parada”, ou uma “respiração”, supostamente na leitura fonada do conteúdo escrito. Trata-se, pode-se mesmo afirmar, de uma maneira clássica de se explicar a virgulação no âmbito escolar. Ora, tal explicação em nada reflete as constatações atuais sobre a natureza diversa da fala e da escrita, ou o conhecimento dos elementos suprasegmentais da fonologia, sequer qualquer noção sintática de fato. O que se vê aí é a repetição de uma regra válida na assim chamada primeira gramática do Ocidente, a de Dionísio Trácio (doravante DT), em que se tem, na menção ao “ponto médio”, uma alusão ao sinal precursor histórico da vírgula:

DA PONTUAÇÃO

São três os pontos: final, médio e inferior. O ponto final é sinal de um pensamento completo, o médio assinala uma tomada de ar, o inferior assinala um pensamento incompleto, em que falta algo ainda. Em que diferem ponto <final> e ponto inferior? Na duração. No ponto final o intervalo é longo, no inferior, em todos os casos, curto. (TRÁCIO, 2003, p. 22).

Nesse contexto, é cabível pensar em uma marcação equivalente à da vírgula como indicadora de pausa na fonação do conteúdo lido, simplesmente porque era essa a concepção de “leitura”¹ ali em pauta. Quando fala em ler, DT remete à ideia de atualização, em forma de fala, de um registro escrito a isso destinado, tão somente. Ler, então, implicava ler em voz alta, a partir de uma escrita que, originalmente, não possuía sequer espaços entre as palavras². Ou seja: tratava-se de uma tarefa que, de fato, demandava sinais que apontassem pausas, mudanças de tom, quebras e efeitos a serem manifestos verbalmente, e não só mentalmente, em uma esfera semântica, ou sintática da sentença. Hoje, pensar

1 Leitura é a pronúncia impecável dos poemas ou dos escritos em prosa. Ao ler é necessário atentar para a entonação a prosódia e as pausas. Da entonação advém <a percepção do> o valor <do poeta>, da prosódia, a arte, das pausas, o sentido contido <no texto>. É, pois, necessário ler a tragédia em tom heróico, a comédia coloquialmente, as elegias, plangentemente, a épica vigorosamente, a lírica melodiosamente e os lamentos humilde e tristemente. De fato, a <leitura> feita sem a observação desses <princípios> arruína o valor dos poetas e ridiculariza a postura dos leitores. (TRÁCIO, 2003, p. 21).

2 Vale lembrar aqui que até o final da Idade Antiga, e mesmo um pouco posteriormente, o modelo comum de escrita no Ocidente era a *scripta continua*, em que não se alocavam espaços e, usualmente, sequer sinais, de separação entre as palavras.

leitura dessa mesma forma é praticamente inconcebível. No entanto, paradoxalmente, explicar a vírgula como uma “marca para a tomada de ar” não o é.

Diante disso, observa-se o movimento realizado por determinados conteúdos metalinguísticos, que, ao estender-se para fora da tradição gramatical em si, transcendem o estatuto de postulação pontuada e datada sobre a língua para cristalizar-se como parte de uma retórica, quase atemporal, de ensino dessa. No decorrer das próximas seções, analisaremos em que sentido pode-se entender o termo “retórica” aqui e levantaremos algumas possibilidades de compreensão para esse fenômeno de permanência de formas.

Trata-se de uma permanência que se faz notória na medida que observamos que o ensino e a aprendizagem de PB como língua materna têm estado atrelados a recursos mnemônicos de aprendizagem em que se discutem pouco os aspectos linguísticos relevantes para uma compreensão geral e significativa da língua. O que se observa nas salas de aulas é a simples reprodução de um discurso prévio que remonta a tradição gramatical escolar por si só. A proposta desse artigo toma como base essas ideias e apresenta um estudo de casos que corroboram tal descrição. O recorte feito aqui versará sobre certos aspectos sintáticos da língua que são trabalhados em sala de aula. O primeiro caso remete à concepção e ao estudo do ‘sujeito’. Apesar de esse termo ser apresentado como pertencendo à sintaxe da língua, sua conceituação está mais pautada em aspectos semânticos, o que, de alguma forma, não consegue explicar certos aspectos como a existência de um ‘sujeito nulo’ ou ainda de uma ‘oração sem sujeito’. O segundo aspecto é a questão da subordinação em que noções como ‘oração’ acabam sendo deixados de lado para que a explicação proposta tenha um sentido. Tendo isso posto, o objetivo aqui é trazer esses discursos escolares que pretendem ser ‘simples’, mas que são aplicáveis a situações específicas de uso e de estudo; pretendem ser “didatizantes”, mas no fundo acabam sendo vazios.

Para isso, organizamos o presente artigo da seguinte forma: na seção 2, apresentaremos os aspectos históricos e teóricos relevantes e, na seção 3, discutiremos outros casos em que há a permanência de certos discursos esvaziados. Por fim, traremos nossas considerações finais.

2. Permanente presença ou a túnica ensanguentada de César

À primeira vista, o discurso gramatical tradicional não se enquadraria natural ou imediatamente nas mais usuais concepções de Retórica: não visa claramente a persuadir, sequer coopta, por propósito, emoções e pontos de vista para si. Do mesmo modo, não mobiliza estruturas e figuras linguísticas em favor do estilo. Como, no entanto, assinala Reboul (1998), ao mencionar a notável distância entre ambas as compreensões do fenômeno retórico, o essencial da Retórica esteja, talvez, em um elemento comum subjacente a elas: a articulação entre argumentos e estilo, sob uma mesma função. Alocadas num panorama diacrônico dos estudos retóricos, as posições inicialmente antagônicas que preconizam o argumento (perceptíveis em Perelman e Olbrechts-Tyteca, por exemplo) e as que defendem a manipulação

estilística do texto como primazia da Retórica (como defendido pelo Grupo Mu) são, ao menos em parte, conciliáveis. Era sobre uma espécie de junção desses preceitos que se debruçavam os retores clássicos, e é dessa visão, mais ampla e agregadora, do fenômeno que nos valeremos aqui.

Assim, mesmo sem ampliar o espectro do que se compreenda como “retórico” às raias do improvável, é possível ver na GT um modelo que, embora subliminarmente, permanece “convencendo” sua validade como método de análise metalinguística – não raro tratado como o principal e o único. Isso é notório quando se concebe que, apesar das alternativas e revisões ao arcabouço nocional proposto pela GT, ofertadas especificamente pela linguística, muito pouco das percepções dessa ciência foram encampadas de fato pelas áreas de aplicação mais imediatas, cotidianas, dos estudos (meta)linguísticos, a exemplo, a prática escolar do ensino de línguas.

De maneira bastante geral, é possível afirmar que a permanência do modelo gramatical, da terminologia por ele consolidada e proposta, se impõe não apenas ao transcurso diacrônico dos estudos linguísticos, mas sobre a própria Linguística em seu advento e depois, uma vez que é incrivelmente raro, ao longo da História Ocidental, flagrar pensamentos a respeito do fenômeno “língua” que passem ao largo de ideias como a de “verbo”, para nos atermos a um único exemplo. Nesse, como em tantos outros casos, na macroscópica, e também bastante permanente por si, ideia de categorias gramaticais³, nota-se a primazia de uma noção estabelecida historicamente pela GT, sobre eventuais novos aparatos metalinguísticos posteriores a ela. O que a linguística contemporânea faz, indubitavelmente, é reenquadrar algumas dessas noções herdadas, recontextualizá-las, ou elevá-las epistemologicamente ao grau de conceitos. Mesmo nos polos da relação consagradamente tão complementar quanto dicotômica entre a Linguística e a GT, encontramos esta última emprestando seu recorte e seu instrumental de análise à primeira. Como modelo textual ou epistemológico, a gramática convence sobre sua permanência na base do pensamento metalinguístico, num movimento que podemos designar “retórico”. Em uma analogia bastante generalizante, pode-se enxergar em sua figuração estilística a fixação de modelos baseados na estrutura *‘segmentação do elemento da língua + definição + exemplos que se verteram em legítimos lugares-comuns’*, na acepção retórica clássica do termo, em toda sorte de manuais de ensino de língua. O mesmo pode-se dizer das já mencionadas “partes” da língua (ou, tradicionalmente, “da frase”) e inclusive de explicações que simplesmente se repetem nos mais distintos contextos e se validam pela simples pertença à autoridade desse arcabouço gramatical.

A GT é um modelo de notável permanência, sem dúvida, mas, em termos absolutos de valoração, é ao menos tão válido como outro qualquer. A persistência desse modelo, no entanto, pode ser explicada por uma habilidade persuasiva inerente

3 Observe-se que, menos por necessidade epistemológica ou ontológica, que por manutenção de um modelo de pensamento, o que se entende por “categoria gramatical” como grupo de entidades e fenômenos inerentes ao funcionamento linguístico alocáveis sob o mesmo rol de características costuma coincidir com as “classes de palavras e/ou partes da frase (*méroi lógou*)” estabelecidos pelo estudo linguístico da antiguidade e consolidado pela tradição gramatical a partir de Dionísio Trácio: substantivo, verbo, advérbio, pronome, conjunção/conectivo, preposição.

ao discurso gramatical – menos por sua natureza rica em verdades incontestáveis do que por sua dinâmica de colocação na história das ideias, certamente. E é justamente esse posicionamento que guarda as estratégias que podemos entender como essencialmente retóricas.

Em uma afiliação mais direta à concepção do fenômeno retórico como fundamentalmente argumentativo, podemos pensar nos elementos que, alocados ao discurso, tornam-no mais capaz de persuadir e convencer. Um primeiro deles é a mera seleção dos dados a serem textualmente incorporados quando se pensa em tornar determinado discurso apto a mobilizar favoravelmente as opiniões de um público específico.

Para cada auditório, existe um conjunto de coisas admitidas que têm, todas, a possibilidade de influenciar-lhes as reações. Tal conjunto é relativamente fácil de discernir quando se trata de um auditório especializado: será o *corpus* do saber reconhecido pelos praticantes de uma disciplina científica; será o sistema jurídico inteiro no qual uma decisão jurídica se insere. Salvo quando se trata de um domínio formalizado, completamente isolável, esse conjunto é fluido, sempre aberto. Seus contornos são particularmente vagos quando se trata de um auditório não-especializado, ainda que a elaboração filosófica possa contribuir, em certas épocas, a precisá-lo um pouco. De todo modo, ele constitui, para cada auditório, um sistema de referência que serve para testar as argumentações. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA: 2002, p.131)

O procedimento de alocar ao discurso dados reconhecíveis pela audiência, correlatos ao seu domínio prévio dos temas e assuntos sobre os quais se argumenta, promove sensação de familiaridade e adequação, necessária à eficácia do argumento. Nesse sentido, vale, inclusive, notar que a GT se constituiu como esse rol de “dados” capaz de fornecer tal segurança. Por contingências históricas, a gramática se fez presença desde os seus primeiros momentos, dentre os estudos destinados à compreensão linguística. Retomado ao longo da tradição Ocidental, seja de modo mais ou menos adequado ao fim primeiro de seu estudo, o manual de gramática, consagrado sob o nome de Dionísio Trácio e difundido por figuras como a de Donato pela latinidade, consolidou uma metanomenclatura, de fato oriunda de áreas diversas do conhecimento (filosofia, matemática, música, astronomia) – ou ao menos compartilhada com elas – e, conseqüentemente, um modelo de compreensão dos fatos linguísticos⁴. Já em seu primeiro

4 Cabe notar aqui, a título de exemplo, os *stoikheia*. Sob esse nome se designam na antiguidade helenófono os astros, na astronomia; as notas musicais, os algarismos em estudos de álgebra e geometria e, na gramática de DT, as letras e seus respectivos sons, numa abordagem ainda conceitualmente pouco discretizada da relação grafema/fone. Ao deparar-se com o termo *stoikheia*, um leitor da Antiguidade e mesmo de períodos imediatamente posteriores, portanto, se deparava com um termo, e mesmo com uma ideia – a de “elemento constituinte de uma seqüência” – familiar. O mesmo se dá com boa parte dos

momento, ao recorrer a uma terminologia reconhecida como pertencente ao universo do conhecimento vigente, o advento da gramática consegue valer-se de um arsenal de “dados” capazes de convencer o público de estudiosos a que primeiro se volta, no contexto alexandrino. Mesmo em seus desdobramentos posteriores, o expediente retórico se mantém: inicialmente para uma audiência de polímatas, e depois para o grupo geral de usuários do manual escolar de gramática; a terminologia dessa área ressoa inicialmente a um ambiente de análise intelectualmente chancelado e, mais tarde, a um contexto reconhecido como o de análise linguística *per se*. Com isso, instaura-se a presença desses elementos como um dado em si, caro ao discurso metalinguístico. E, nesse movimento, a gramática se converte, historicamente, no arcabouço de dados reconhecíveis, necessários à argumentação nos ambientes linguísticos, tanto a estudiosos, quanto a leigos.

Note-se que, assim, a GT passa a enquadrar-se na ideia de *presença* como expediente de clássico potencial argumentativo. É emblemática, nos estudos de Retórica, a passagem que relembra o poder de comoção alcançado por Marco Antônio, diante de sua audiência romana, ao ostentar a túnica ensanguentada de César, durante a leitura dos testamentos desse em prol da cidade. Essa imagem condensa o valor intrínseco da mera *presença* como expediente argumentativo.

Contingencialmente ao seu percurso histórico e epistemológico na tradição ocidental, a terminologia assim como o pensamento gramaticais em si tornaram-se essa túnica de César nos ambientes de discussão dos fatos da linguagem. Ainda hoje é possível flagrar em ambientes escolares uma certa contundência argumentativa no mero recurso à terminologia gramatical para garantir a “correção” ou validade de uma metodologia, abordagem, ou análise linguística. É possível, por exemplo, nesse contexto, declarar a primazia absoluta da forma “Eu a vi” sobre “Eu vi ela” em Português do Brasil, alegando-se que o pronome “ela”, na posição de objeto direto, fica em sua forma oblíqua. Trata-se de uma “argumentação” bastante passível de aceitação universal, que usualmente derroca ulteriores discussões. No entanto, o expediente argumentativo aí empenhado, pode-se dizer, é tão somente o da *presença*, uma vez que tal sorte de afirmação surge amplamente descolada de questões mais prementes e legítimas da análise do contexto, como a mudança linguística, a variação, as características inerentes à fala e à escrita, dentre outras tantas.

De fato, como ainda apontam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 132), a presença de fatos no debate é um elemento a ser amplamente considerado como distintivo da importância desses fatos em si. O que é visto de um modo melhor ou com mais frequência costuma ser, às vezes apenas por isso, supervalorizado. Em contrapartida, o que se escolhe repetir, em discursos diversos, é, normalmente, algo em que se aposta como importante, em um ciclo de validação retórica pela mera *presença*.

A GT, por sua vez, se fez presença, por meio de sua trajetória histórica, não só para o grande auditório leigo, mas para o especializado, na linguística. Analogamente a um

termos consolidados como “gramaticais” a partir das escolas de gramática alexandrinas. Tal procedimento se estende também a termos mais consagrados como os de *ónoma kai rhêma* (nome e verbo), explorados pelas emblemáticas filosofias platônica e aristotélica, por exemplo.

discurso que visa a persuadir, a gramática – não apenas os discursos que se valham dela ou a “defendam” como instância válida da análise linguística – seleciona dados válidos ao convencimento das massas. Nesse sentido, mais do que tão somente demonstrar, ela persuade. Considerada sua presença massiva, sua permanência como modelo retomado insistente e ciclicamente, a GT deixa de ser tomada como mais um meio válido de organizar o conhecimento meta e epilinguístico e passa a poder ser reconhecida como uma espécie de grande expediente argumentativo em si, cuja menção valida os diversos aspectos do discurso sobre o fenômeno linguístico.

2.1 Noções e conceitos na construção do argumento

Cada vez que se apresenta como elemento de um sistema bem estruturado uma noção tradicionalmente confusa, o leitor pode ter a impressão de que acabam de expressar o que ele sempre pensou, se ele mesmo não possuísse um contexto suficientemente preciso capaz de fornecer a essa noção algumas de suas determinações. Mas se tal contexto existir o leitor crerá de preferência na traição como é o caso dos escolásticos indignados pelas ousadias de um Descartes. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA: 2002, p. 153)

É com essa reflexão que Perelman e Olbrechts-Tyteca abrem a abordagem da ineficiência argumentativa do discurso de Descartes a respeito de Deus ante a Igreja de seu tempo. Ora, o filósofo acabara de fornecer novas provas e premissas sólidas da existência de Deus sob um sistema logicamente bastante imbricado, coerente e, portanto, validável. No entanto, uma vez movimentando-se sobre um arcabouço nocional distinto da teologia do momento, ou mesmo alocando pressupostos deste num novo e mais metodicamente definido espectro, acabou por não convencer. Suas provas metodologicamente bem encadeadas da existência de Deus acabavam por implicar um novo conceito de Deus.

Assim como a escolha dos dados em um discurso que vise a persuadir, ou soar válido, aceitável, a mobilização do conjunto nocional a ser tangenciado importa para efeitos argumentativos. É um dos expedientes retóricos, pois, a ser amplamente considerado.

Em uma analogia simples ao processo cartesiano, pode-se ver a ciência linguística buscando constantemente posicionar “noções tradicionalmente confusas” da gramática em um sistema metodologicamente mais “bem estruturado”, o da Linguística. Assim como com Descartes, acontece aí uma falha argumentativa, oriunda, dentre outros fatores, da necessidade permanente de refinamento de noções previamente admitidas que, talvez inclusive por sua lassidão e flexibilidade, calhassem muito bem a uma gama muito vasta de intuições e raciocínios. Retoricamente é possível observar aí uma das razões para a recorrente negligência, nos ambientes de ensino, por exemplo, do arsenal de conceitos elaborado pela Linguística em favor de noções gramaticais mais difusas e inespecíficas muitas vezes.

Note-se que a aplicação do sintagma “tradicionalmente confusa” é especialmente adequada à GT como arcabouço nocional. É sabido que muitas das definições mantidas historicamente por ela padecem da ausência de critérios basilares efetivos. Para mantermos a reflexão ao nível das “partes da frase”, ou classes de palavras, podemos observar, por exemplo, que para discretizar ou definir uma dessas partes, ora a GT se vale de critérios posicionais, ora flexionais, morfológicos, ora semânticos, sem que para tal alternância se sigam quaisquer paradigmas metodológicos pré-definidos. E é notório que não há como categorizar de modo nocionalmente rigoroso e efetivo se não se estabelecem critérios necessários e suficientes para cada categoria.⁵

Também ao analisar a mobilização dos arcabouços nocionais sob o espectro da formação dos argumentos em um discurso, observam-se razões que confinam a GT à posição de um grande expediente retórico. E é sob essa posição que é possível compreender o ampliado potencial de convencimento do discurso gramatical frente ao (em grande medida igualmente retórico, sem dúvida) discurso da Linguística em diversos ambientes. Ao passo que o primeiro atende aos pressupostos da “seleção de dados” para a argumentação, do modo como apresentados, por exemplo, na teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca, o outro mantém-se, por natureza e contingência, alheio a tais procedimentos.

É fato que, ao interpretarmos tal permanência do universo conceitual gramatical no âmbito dos estudos linguísticos como uma manifestação discursivo-retórica, fornecemos apenas mais uma perspectiva de observação para um fenômeno já detectado e abordado por outros vieses complementares.

Com o intuito de verificamos isso, passaremos agora a expor alguns dos discursos existentes na gramática e de que forma eles se aproximam ou se distanciam do científico.

3. Estudo de casos

Ao observarmos o ensino do PB, é possível perceber uma preferência por recursos mnemônicos a discussão de aspectos linguísticos, como outrora já sinalizaram, em maior ou menor grau, Antunes (2007; 2009), Possenti (2011), Borges Neto (2012) entre outros. Essa pouca discussão faz com que a compreensão da língua fique escassa e superficial. O que se verifica é que os alunos reconhecem termos metalinguísticos, mas não sabem

5 A exemplo, tomemos definições presentes em Dionísio Trácio, no século II a. C., e, não raro, preservadas em suas linhas gerais, em Manuais gramaticais até os dias de hoje:

1. “Conjunção é uma palavra que liga o pensamento ordenadamente e torna evidentes dados implícitos da expressão” (critério semântico/sintático de definição).
2. Artigo é uma parte da frase sujeita à variação de caso, preposta ou posposta à declinação dos nomes. (critério morfológico/sintático)
3. O advérbio é uma parte da frase que não tem flexão e qualifica os verbos ou é complementar a eles. (Os critérios aqui seriam morfológicos, uma vez que acatemos a definição por negação e semântico-sintáticos, se admitida também aí uma certa flexibilização nocional.)

Observe-se que nenhuma dessas definições de fato define, apresentando elementos necessários e suficientes para a o fechamento da categoria. (TRÁCIO, 2003).

onde tais fenômenos podem ser verificados nem mesmo como eles se dão na língua. Um exemplo, que abordaremos com mais propriedade adiante, é o ‘sujeito’. Os discentes podem reconhecer tal termo como pertencente ao discurso que engloba a ‘matéria língua portuguesa’ e que engloba o estudo da frase, mas não há uma reflexão acerca da diferença existente no funcionamento desse elemento em sentenças como:

- (1) Sumiram com o dinheiro.
- (2) Há dinheiro sumido.
- (3) O dinheiro sumiu.
- (4) Sumimos com o dinheiro.
- (5) O rapaz e a garota sumiram com o dinheiro.

O que se diz sobre esses exemplos é apenas que em (1) há um sujeito indeterminado, em (2) há uma oração sem sujeito ou com sujeito inexistente, em (3) há um sujeito simples, em (4) um sujeito oculto e em (5) um sujeito composto.

Dessa forma, acaba-se por reduzir toda uma possível reflexão acerca da construção da língua a uma mera nomenclatura que nada nos diz sobre a língua em questão⁶. Além disso, percebe-se uma reprodução de discursos prévios: alguém afirmou que “sujeito é aquele sobre o qual se diz algo” e isso permanece sendo reproduzido sem que haja uma reflexão mais aprofundada. Nos exemplos de (1) a (5), uma afirmação como essa pode nos levar a apontar o sujeito de forma errônea. Alguém poderia afirmar, por exemplo, que em (2) é sobre o dinheiro que se fale e por isso ele seria o sujeito. Além disso, uma afirmação como essa não dá conta de forma apropriada de responder ‘quem é o sujeito’ em uma sentença como (6).

- (6) O João, ele ama o mar.

Quem seria o ‘sujeito’, [o João] ou [ele] ou ambos? Nesse caso, estamos falando sobre ‘o João’, mas esse elemento aqui é o tópico, enquanto [ele] seria o sujeito.

Tendo isso posto, faremos uma discussão mais ampla, buscando analisar alguns casos em que tais afirmações se firmam. Para isso, na seção 3.1, abordaremos a questão do sujeito, já delimitada inicialmente aqui, enquanto na seção 3.2, discutiremos a questão da subordinação.

6 Remetemos o leitor a Borges Neto (2012, p. 5) para a discussão que o autor traz acerca do que se estuda na escola, a gramática tradicional naturalizada. Para o autor,

naturalização é o processo de tomar como *objeto* o que é uma *teoria*. Ou seja, no caso, o processo pelo qual as noções teóricas dos gramáticos clássicos deixam de ser consideradas partes de uma teoria sobre a língua e passam a ser parte da própria língua. Por exemplo, noções como *substantivos*, *pronome*, *artigo*, *flexão*, *sujeito*, *concordância*, deixam de ser entidades teóricas, identificadas nas línguas por uma teoria particular, e passam a ser entidades no mundo, isto é, passam a ser “coisas” que existem nas línguas.

Vamos, neste artigo, seguir essa ideia do autor e assumir que a escola ensina essa gramática naturalizada. Por conta disso, tomaremos tal ‘gramática’ como base para nossas discussões.

3.1 A questão do sujeito sintático

Como já delineamos anteriormente, nosso intuito aqui é refletir de que maneira o ensino de língua portuguesa tem sido abordado contemporaneamente e questionar a pouca discussão existente em torno da língua em si em prol da reprodução de discursos prévios e de recursos mnemônicos de aprendizagem. Um dos fenômenos linguísticos que poderia ser amplamente discutido em sala de aula é a noção de sujeito. No entanto, isso não ocorre.

Vejamos a seguir um esquema retirado de um livro didático de língua portuguesa do 6º ano.

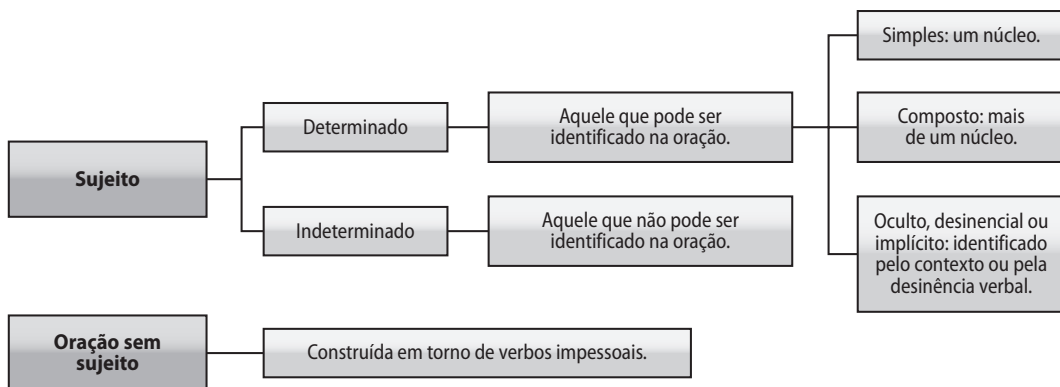


Figura 1: Classificação de sujeito

Fonte: ARARIBÁ, 2014, n.p.

178

A figura 1 apresenta os tipos possíveis de sujeito que temos: determinado e indeterminado. Em oposição a esses, temos a oração sem sujeito. Se temos como identificar o sujeito, temos um sujeito determinado que apresenta subtipos. Se houver apenas um núcleo, ele é chamado de simples. Se houver dois núcleos, é chamado de composto. No caso da identificação ser determinada apenas pelo contexto, é chamado de oculto. Já se o sujeito não pode ser determinado de nenhuma forma, nem mesmo pelo contexto, ele é chamado de indeterminado. Quando existir verbo impessoal, passamos a ter uma oração sem sujeito (que também recebe o nome de sujeito inexistente).

Tomando como base apenas a figura 1, seguem-se inúmeros questionamentos. Temos aqui uma definição confusa acerca do que é "ausência de sujeito". Se não estamos, digamos, vendo o sujeito na sentença, podemos classificá-lo de formas diferentes: se for definível pelo contexto, ele é um sujeito oculto, se não for, é indeterminado ou uma oração sem sujeito. Não temos aqui uma definição clara do que venham a ser todas essas ausências de sujeito na frase. Coloca-se aqui, inclusive, a possibilidade de uma oração sem sujeito. No entanto, sujeito e predicado são tratados como termos essenciais da oração e, portanto, não há oração se não houver sujeito ou se não houver predicado. Então como podemos pensar em uma oração sem sujeito?

Tal confusão se dá porque não há uma definição precisa quanto ao sujeito ser uma função ou uma posição e ainda se é uma noção sintática, morfossintática, semântica etc.

Apesar de ser abordado dentro da sintaxe, as definições de sujeito, como exemplificamos por meio da figura 1, são mais de ordem semântica (“aquele que pode ser identificado na oração”) e morfossintática (“identificado [...] pela desinência verbal” e “construído em torno de verbos impessoais”) do que sintáticas. Não há aqui nenhuma referência a algum aspecto sintático que defina sujeito.

Essas reflexões, em geral, não são abordadas na escola. Temos apenas o discurso de que sujeito é aquele de quem se fala algo e que pode ou não ser identificado na oração, sendo que esse discurso é repetido na escola sem que seja analisado apropriadamente. Espera-se que o aluno saiba como classificar e definir os diferentes tipos de sujeito, mas não necessariamente pensar como ele se apresenta em nossa língua. Não se leva o aluno, então, a pensar que o sujeito sintático seria na verdade uma posição na sentença sobre a qual incidem aspectos semânticos e morfológicos.

Esse é apenas um exemplo de caso em que a cientificidade não é abordada no estudo de língua portuguesa. Veremos a seguir mais um exemplo.

3.2 A questão da subordinação

Na seção anterior, vimos que o sujeito é um exemplo da ausência do científico no ensino de PB, visto que não há um questionamento acerca do fenômeno que está sendo observado.

Um outro exemplo é a questão da subordinação.

Em um primeiro momento, encontramos um discurso que afirma que orações subordinadas são aquelas que são dependentes de outra oração, no caso, a oração principal. Vejamos o exemplo em (7).

(7) Maria comprou o que Pedro está vendendo.

De acordo com a gramática escolar, temos em [o que Pedro está vendendo] uma oração subordinada à oração principal, [Maria comprou]. Representamos essa classificação em (8).

(8) [Maria comprou] [o que Pedro está vendendo]
[Maria comprou] – oração principal
[o que Pedro está vendendo] – oração subordinada substantiva
objetiva direta

No entanto, como bem aponta Perini (2000), [Maria comprou] não é uma oração, visto que os argumentos do verbo comprar não estão todos saturados, e, por isso, ela não poderia ser chamada como tal.

Dessa forma, a oração principal deveria ser [Maria comprou o que Pedro está vendendo] e a subordinada [o que Pedro está vendendo], como podemos ver em (9). Dessa forma, os argumentos do verbo estão saturados e temos uma oração completa.

(9) [Maria comprou [o que Pedro está vendendo]]

É interessante observar que esse raciocínio é mais consistente do que o anterior. Sentenças subordinadas devem estar ancoradas em outra, o que podemos verificar nessa configuração, em (9), e não na anterior descrita em (8). Dessa forma, inclusive, a nomenclatura utilizada para classificar a subordinada (como vemos em (8)) passa a ter referência, visto que a subordinada exerce a função de um objeto direto, ou ainda, passa a ser o argumento que faltava para o verbo ‘comprar’ que pede dois argumentos (nesse caso, seus argumentos são [Maria] e [o que Pedro está vendendo]).

Esse é, então, mais um exemplo de fenômeno linguístico que não tem sido tratado adequadamente pela escola, que busca abordar apenas nomenclatura sem trazer uma reflexão científica.

Em suma, ao longo dessa seção, buscamos argumentar que há uma ausência de reflexão científica no ensino de língua portuguesa, bem como uma presença de um ensino repleto de nomes que, na tentativa de serem didatizantes, acabam sendo “vazios”.

Borges Neto (2012) ratifica que o discurso científico não é visto no ensino de PB, da mesma forma que existe em outras disciplinas escolares consideradas mais científicas, como a física, por exemplo. O autor apresenta várias dificuldades para o tratamento científico do ensino de língua nos mesmos moldes do ensino de física, como a escolha de uma teoria a ser seguida. No entanto, o autor não exclui a possibilidade de se fazer ciência a partir do ensino existente hoje.

Nossa pretensão aqui também foi, de alguma maneira, mostrar como o discurso científico pode ser apresentado dentro do ensino de língua materna. Reflexões acerca da língua são possíveis e não há a necessidade de que o ensino esteja vinculado apenas a recursos mnemônicos.

4. Considerações Finais

Tendo em vista as discussões apresentadas aqui, podemos afirmar que ao observarmos o ensino e a aprendizagem de PB como língua materna, deparamo-nos com uma prática gramatical que exhibe mais uma retórica do que uma discussão científica propriamente dita.

Além disso, encontramos uma certa inconsistência em relação ao tratamento dado à vírgula, às categorias gramaticais, ao sujeito e à subordinação.

Nosso intuito aqui foi apresentar a relação entre gramática, linguística e retórica, buscando exemplificar de que forma ela pode ocorrer. Há ainda muito para ser observado e relatado acerca desse assunto que ficará para trabalhos futuros.

Referências

GAVIOLI-PRESTES,
C. M.;
CHAPANSKI, G.
*A didática
contemporânea de
língua portuguesa
entre expediente
retórico e produto
científico:
pressupostos
histórico e teórico
e estudo de casos*

ARARIBÁ Plus Português. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORGES NETO, J. *Algumas observações sobre o ensino de gramática*. Maceió: UFAL, 2012. (Conferência proferida no VI ELFE)

DIONÍSIO TRÁCIO. *Tékhne grammatiké*. In: CHAPANSKI, G. *Uma tradução da Tékhne grammatiké, de Dionísio Trácio, para o português*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, 2003.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2007.

OTHERO, G. A. *A gramática da frase em português: algumas reflexões para a formalização da estrutura frasal em português [recurso eletrônico]*. 160f. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: www.pucrs.br/edipucrs/gramaticadafrase.pdf. Acesso em: 10/03/2013.

PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo. Martins Fontes: 2002.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Submetido em: 29/04/2018

Aceito em: 14/05/2018